

NYELVI SZINTEK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVBEN

Szili Katalin¹PROKRUSZTÉSZ-ÁGY, AVAGY
A KÖZÖS EURÓPAI REFERENCIAKERET
A szintezés kérdéséhez a magyar
mint idegen nyelvben

Abstract

This article argues the importance of creating the system of levels for the teaching of Hungarian as a Second Language that would designate levels of knowledge according to various competencies. The need for this system can be summarized in the following three points: 1) it would serve as a directing force in the compilation and planning of textbooks. 2) It would conform to the type of future textbook series already aiming to develop certain kinds of competencies at designated levels. 3) It would unify how language ability is judged throughout a variety of educational institutions or exam systems, thereby decreasing the staggering gap between the teaching process and evaluation. The circumstances surrounding the development of this level system not only provide constructive criticism of directives suggested by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), they also emphasize the demands necessitated by the nature of the Hungarian language.

Keywords: *language levels, communicative functions, Common European Framework of Reference for Languages, pragmatic competence, culture-specific characteristics*

Kulcsszavak: *nyelvi szintek, kommunikatív funkciók, Közös Európai Referenciakeret, pragmatikai kompetencia, kultúraspecifikus sajátosságok*

1. A szintek megállapításának szükségességéről

A magyar mint idegen nyelvet oktatók közössége előtt álló sok feladat közül az egyik – sokáig nem halogatható – hogy meghatározza – a lehető legszélesebb konszenzusra törekedve – a nyelvi szinteket és (meglehetősen részletességgel) a hozzájuk rendelhető kompetenciakövetelményeket. Egy szintrendszer megléte számos gyakorlati

¹ Dr. habil Szili Katalin tanszékvezető, ELTE BTK Magyar Mint Idegen Nyelv Tanszék, szilikatalin5@gmail.com

haszonnal járna, több nehézségen is túllendítene az oktatás mindennapjaiban. Hogy néhányat említsek közülük. 1. irányító erőként szolgálna a tananyag-összeállításban, -tervezésben. Miért? Mert zömében évtizedes vagy több évtizedes könyvekből tanítunk, amelyek érhető módon nem a mai elvárások szerint színteződtek, így nekünk, tanároknak kell egyéni meggyőződésünk vagy az adott oktatóközösség által lefektetett elvek alapján válogatni az anyagukban, s az így összevágott leckék, lecketöredékek segítségével elérni a kitűzött célokat. 2. Biztos alapul szolgálna a jövőben megjelenő, már szintekre bontott – merjünk álmodozni –, részkompetenciákat is fejlesztő tankönyvcsaládok számára. Megjegyzem, van már egy nyelvkönyv, a Szita – Pelcz szerzőpáros MagyarOK című munkája, amely az Európa-szerte elfogadott mérce szerint jelöli meg (A1–A2) a segítségével elérhető nyelvtudást (Szita–Pelcz 2013). 3. Egységet teremtené a nyelvtudás megítélésében az egyes oktatóhelyek és a vizsgarendszerek között, csökkentve a tanítási folyamat és az értékelés között tátongó szakadék mélységét. A szintkritériumok leegyszerűsítésének az egyik oktatóhelyről a másikba történő átlépést, hiszen a küldő és fogadó felek „egy nyelvet” beszélnek, így legfeljebb gondosságból, óvatosságból kellene ellenőrizni a kurzusokon újonnan jelenteket. Ennél is nagyobb segítséget jelentene a nyelvvizsgára vállalkozóknak és az őket felkészítőknak. Egyfelől megkímélné a diákokat attól a csalódástól, hogy erőfeszítéseik nem jártak sikerrel, mert „rosszat”, „mást” tanítottak neki. De a tanárt is sok dilemmától, bizonytalanságtól mentené meg, mert ő jelenleg a bőbeszédűnek nem mondható, sokszor többféleképpen értelmezhető vizsgaleírásokból kénytelen megfejtetni, melyik tananyag is szolgálna leghatékonyabban a felkészülést, s csak irigyelni tudja az angolt, franciát, németet tanító kollégáit, akik a vizsgarendszerek elvárásaival szinkronban levő nyelvkönyvek, vizsgára felkészítő tesztek tucatjából válogathatnak.

E megfontolásoktól vezérelve hívott össze az Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar mint Idegen Nyelv Tanszéke 2014. január 24-re a témával foglalkozó szakmai napot a tanárok és az érintett vizsgarendszerek képviselői számára. No de minek kell bajlódni ezzel a problémahalmazzal akkor, amikor vannak egységes szint- és vizsgarendszerek, teheti fel a kérdést a külső szemlélő. Ott van a Közös Európai Referenciakeret, angol nevén a Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), kiadták a Threshold Level (van EK, J. A. – Trim, és J. L. M. 1990) magyar változatát (Erdős 2000). Nem elég a vizsgák közül a legmegfelelőbbet kiválasztani s előírásainak megfelelni, az utóbbi munkákat pedig követni?

A vizsgarendszerekhez való alkalmazkodás csak akkor lenne megoldás, ha nem lennének egy kicsit úgy velük, mint a mobilfeltöltőkkel, amelyek a gyártók jól felfogott érdekei miatt márkakompatibilisek, vagyis a másik termékéhez nem köthetők. Ez az esetünkben azt jelentené, hogy a kezdetektől fogva el kellene döntenie, melyik vizsgát tetetjük le a diákkal. A „nagy” nyelveknél ez többé-kevésbé így is történik. A magyarul tanulóknál viszont jóval szűkebbek a lehetőségek: egyrészt csak kis hányaduk akarja nyelvtudását megmértetni, másrészt mindössze két vizsgarendszer közül választhat: az ECL (European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages) és az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központ Kft. (közismertebb nevén Rigó utca) által

kínált ORIGÓ közül. Az ORIGÓ laikusok számára is szembetűnő vonása, hogy kétnyelvű, fordítást is tartalmaz, elfogadja ugyan a KER ajánlásait, de tartalmában elég távol áll tőle, a szintfelosztásban is csak hasonlóságokat állapíthatunk meg közöttük (lásd. 1. táblázat). Az ECL-nek nyomatékosan deklarált célja „az EU tagállamok és tagjelölt országok nyelvére kidolgozott *standardizált*” tesztrendszerek kidolgozása a vizsgaeredmények, vizsgabizonyítványok egységesítése érdekében (idézet a Tájékoztató az ECL nyelvvizsgáról kiadványból). Az alapkészségek (hallás utáni megértés, olvasott szöveg megértésének készsége, szövegalkotási készség, beszédkészség), a kommunikációs funkciókra összpontosító vizsgakövetelmények világosan mutatják, hogy ennek az 1992-ben életre hívott vizsgarendszernek a fő ihletője a KER volt. Érdekes módon ennek ellenére a fokozatai, sőt részben az elnevezései is különböznek amazétól (1. táblázat). Kiemelendőnek és dicsérendőnek tartom az ECL-ben, hogy kezdő szinten is vizsgáztat, a magyar klasszikus idegen nyelvként tanulók legszélesebb rétege ugyanis erre a szintre jut el, s bizony egy ilyen kevesek által tanult nyelv esetében a kezdő készségek is értékkel bírhatnak a piacon. (Tudomásom szerint hasonló megfontolásból született EMMI határozat ez év tavaszán az A1 vizsgák akkreditálhatóságáról.)

1. táblázat: Az ORIGÓ, az ECL vizsgarendszerek és a KER szintjei

ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központ	KER	ECL
	C2 mesterfok (Mastery)	D szint – felsőfok
C1 felsőfok	C1 haladó (Effective Operational Proficiency)	
B2 középfok	B2 középszint (Vantage)	C szint – középfok
B1 alapfok	B1 Küszöbszint (Threshold)	B szint – alapfok
belépő szint magyar mint idegen nyelvből	A2 alapszint (Waystage)	A szint – kezdő szint
	A1 minimumszint (Breakthrough)	

2. A forrás, a Közös Európai Referenciakeret régen és ma

A célszerűség azt diktálja, hogy a magyar mint idegen nyelv szintjeinek kialakításakor a legelterjedtebb, Európában irányadónak tekintett KER-hez igazodjunk, illetve a nyelvvizsgák közül az annak szellemében fogant ECL-hez. A KER tartalmát felesleges lenne részleteznem, hiszen ajánlásai mindannyiunk előtt ismertek, a szintleírásai, a hozzájuk kapcsolt kompetenciák pedig ott vannak fiókunkban. Ehelyett, ezért az alábbiakban tágabb összefüggésbe helyezem nyelvészeti, nyelvoktatás-pedagógiai üzeneteit. Mint tudjuk, az Európai Tanács megbízásából dolgozták ki 1989 és 1996 között a nyelvtudás szintjeinek Európa-szerte egységes meghatározására, következőképpen tekinthetjük egységes európai gondolatnak a nyelvtanításra, a nyelvtudás mérésére alkalmazott megtestesülésének. Célja, hogy a nyelvtudás kulcsfontosságú szintjeit tartalmazó referenciakeretet hozzon létre, amelynek viszonylatában a vizsgák objektív módon mérhetők.

Nyelvészeti, nyelvpedagógiai tekintetben a 70-es, 80-as évek pozitív történéseinek lenyomata. Hogy csak néhányat említsek a számos, egymást erősítő, konvergáló pozitív hatás közül a nyelvészet akkori irányzatainak, a funkcionális nyelvészetnek, a szocio-lingvisztikának, a pragmatikának a történéseiből: Hymes kommunikatív kompetencia fogalmának köszönhetően gyökeres, ún. kommunikatív fordulat következik be a nyelvoktatásban (Hymes 1971). A nyelvi forma helyett a funkció kerül előtérbe a haladási menetek rendezőelvéként, megszületnek olyan funkcionális-fogalmi modellek, amelyek a beszédfunkciókat, a beszélő attitűdjeit, a különféle kommunikatív funkciókat a nyelvtani jelentés részeivé teszik, és így alkotják meg az azokra építő haladási meneteket (Wilkins 1976.; Brumfit–Finocchiaro 1983). Az utóbbi változásokat a nyelvnek mint társadalmi, pszichológiai fenoménnek a felfogása, a nyelvi forma jelentéspotenciálként, illetve a grammatika funkcionális rendszerként való értelmezése inspirálta (Halliday 1973; 1975; Dik 1980). Ugyanakkor azt sem hallgathatjuk el, hogy a funkcionális fordulat a nyelvi univerzálék fogalmának a nyelvhasználatra történő kiterjesztésével járt együtt. (Ebben a nyelvhasználatot, a nyelvi viselkedést kutató pragmatika is elől járt, gondoljunk csak arra a tényre, hogy a két meghatározó munka (Leech 1983, Brown–Levinson) a nyelvi viselkedés, az udvariasság univerzális vonásainak leírását tűzte maga elé célul.

3. A KER által megvetett Prokrusztesz-ágyról

A KER vitathatatlanul ötvözi a fenti pozitív hatásokat, de a dicsérendő nemes elképzeléseket elfogadva sem mehetünk el ma, 2014-ben két tény mellett. Az egyik a betűszó „reference” eleme, amelynek jelentése ‘tájékoztatás’, ‘ajánlás’, s nem, ‘előírás’, ‘utasítás’, vagyis olvasatomban nem a szó szerinti utánzást, hanem a benne lefektetett fő elvek követését, bizonytalanságok esetén pedig a támpontok megadását jelenti. A másik körülmény még ennél is fontosabb: az azóta eltelt 25 év. Mert bizony ez alatt a negyed évszázad alatt sok víz lefolyt a nyelvtudomány és a nyelvoktatás vizén! Először is előtérbe

kerültek a nyelvek egyedi jellemzőit is elismerő, azokat számításba vevő irányzatok a nyelvtudományban: a kognitív nyelvészet a nyelvet a világ feldolgozásának eszközeként fogja fel, amely ebből adódóan tükrözi az adott beszélőközösség világlátását, gondolkodásmódját. A szociokulturális tényezők nyelvhasználatot befolyásoló szerepét hangsúlyozó interkulturális pragmatikai munkák számának növekedésével, a kulturális nyelvészet létrejöttével egyre kritikusabbá vált a viszonyulás a nyelvhasználati univerzálékkal szemben, ami nem jelenti azok teljes tagadását, de felveti a nyelvoktatásban a kommunikatív funkciók abszolutizálásának s ezzel együtt a nyelvek közötti formai különbségek relativizálásának megkérdőjelezhetőségét.

Márpedig a KER-nek a lényegi vonása éppen az, hogy úgy próbál a nyelvek tipológiai, genetikai különbözőségeiből adódó egyenetlenségeken úrrá lenni, hogy nem a nyelvek formális rendszeréből indul ki, hanem a nyelvi funkciókat állítja a középpontba. Ennek ékes bizonyítéka a J. A. van Ek és J. L. M. Trim által összeállított, már említett Threshold Level (1990). A B1 szinten elvárt készségek megállapításához alkalmazott funkcionális-fogalmi keretről J. L. M. Trim többek között ekképpen ír: „nem a nyelvek formális szerkezetéből indul ki, amely elválaszt bennünket, hanem arra összpontosítja a figyelmet, hogy a nyelvhasználónak mit kell tennie a mindennapi élethelyzetekben való sikeres kommunikáció érdekében, ezek az élethelyzetek pedig mindannyiunk esetében azonosak” (a magyar változatban, Erdős 2000: 7). Vitathatatlan, hogy a nyelvi funkciók, a fogalmak kifejezésének előtérbe kerülése – ahogy a nyelvoktatásban általában – a magyar mint idegen nyelv oktatásban is számos változást indított el (gondoljunk a 90-es évektől kiadott nyelvkönyveink haladási menetére, témáira, a nyelvi anyagot érintő újításokra, olyan egyszerű tényekre, hogy a tanulónak nem kell már átrágnia magát 200 oldalon, hogy egy pohár vizet tudjon kérni. Az irányhármasság esetrágjait sem zúdíttuk egyszerre a nyakába, hanem az általuk kifejezett térfogalom altípusai (elhelyezkedés, irány, mozgás stb.) mentén tárgyaljuk őket.

Ennek ellenére a nyelvhasználat abszolutizálása, vagyis az a kiindulópont, hogy a sikeres kommunikáció vágya, az azonos szituációk (lásd a Trimtől idézetteket) átlendítik a tanulót az eltérő formarendszerek okozta nehézségeken, többféle problémát vet fel. Először is azt a pedagógiai aggályt, hogy törölhetjük-e negatív következmények (az ismeretek szétesése, fossilizációja) nélkül az egyszerűtől a bonyolult felé haladás elvét vagy a tudatosítást mint eszközt az oktatási folyamatból. Másfelől beszélhetünk-e azonos szituációkról? Szerintem csak részben, mert a beszéd bonyolult összetevő-együttes által determinált tevékenység. Utalok itt Hymesnek (1974, magyarul 1979) a kommunikációs esemény tényezőit egybefoglaló SPEAKING betűszavára. Ezek közül a keretben (Setting), más szóval a fizikai körülményekben, a kommunikációs célokban (Ends) vannak hasonlóságok, de a többbit, a díszlet (Scene), az eszközhasználat (Instrumentalities) egyes vonásait a kultúra, a kulturális normák befolyásolják, nem beszélve a résztvevőknek (Participants) az adott társadalom által meghatározott viszonyrendszeréről. És mindenekelőtt a kultúrában gyökereznek a nyelvi megnyilvánulásokat irányító szabályok is, vagyis az, hogy mondunk. A Küszöbszintnek (az angolból szó szerint lefordított!) nem egy viselkedési szabálya ezért Wierzbickának egy hasonló helyzetről írt gondolatait jut-

tatja az eszembe: „a szerzők egyértelműen az angol nyelvre alapozzák a megfigyeléseiket és természetesnek veszik, hogy ami az angol beszélőre igaz, igaz általában minden emberre” (Wierzbicka 1991: 25). A magyarul tanulót például ezzel a tanáccsal látja el a könyv: „Ne erőltessük, hogy a partnerünk megtegyen valamit! Érezze úgy, hogy tőle függ, mit csinál” (Erdős 2000: 154). A partner tartózkodó arcának a védelme, a közvetett ráhatói stratégiák kerülése vitathatatlanul alapelvárás az individuális angolszász kultúrában, de nem (kiváltképpen közvetlen viszonyban) a direktebb, felszólító módú alakokat is megengedő magyarban! A következmény: több (az angolszász kultúrában helyénvaló) tanács pragmatikai szempontból nem helyénvalóvá vagy hamis szándékok kifejezővé válik magyarra fordítva. A következő példákat a direktívumok, a partnerre való ráhatás aktusai közül veszem. A *Mi lenne, ha becsuknád az ablakot?* olvasatunkban nem udvarias ráhatás, sokkal inkább a beszélő bosszúságának kifejeződése tehetetlenségünk, lustaságunk miatt (Erdős i. m. 155). A miért nem szerkezettel való ráhatás (a munka két pontot is szentel neki, tehát fontos ráhatói formának tartja) a magyarban a ritka stratégiák közé tartozik. A *Why don't you visit your friend?* megnyilatkozás illokúciós ereje az angolban 'látogasd meg a barátodat', mi leginkább a *Mert nincs időm* közléssel válaszolnánk a magyar megfelelőjére szó szerint értve a kérdést.

A nyelvi funkciók elnevezésének nehézségeit a dolgozatomban terjedelmi okokból most nem részletezem, de mindnyájan találkoztunk a leírásokban talányos fogalmakkal: nekem komoly fejtörést okozott, hogy a Küszöbszintben a *Hol van, kérem, a mosdó?* kérdésben a kérem vajon miért a rábeszélés egy fajtája (Erdős i. m. 154). Szerintem egyszerű fatikus elem, megszólítás. Máskor az nem egyértelmű, hogy egy-egy megjelölt beszédcselekedethez mit rendel a vizsgarendszer összeállítója, mondjuk pontosan milyen ajánlatok, javaslatok megtételét kéri számon az ECL A1 szinten.

Nem kis csalódással kell azt is tudomásul vennünk, hogy ha a szituációkat vagy a szituációkhoz rendelhető beszédfunkciókat tesszük meg a tanulási folyamat rendező elvévé és egyben a nyelvtudás szintjeinek mércéjévé (függetlenül attól, hogy milyen formák hivatottak megjeleníteni őket), éppúgy Prokrusztész-ágyba fektethetjük az alapnak tekintett nyelvektől eltéréket, mint ahogy az a formális grammatikai megközelítésben történik. (Prokrusztész, a görög mitológiában Poszeidón fia, híres rabló. Áldozatait az ágyába fektette és megkínózta. Ha áldozata nagytermetű volt és kilógott az ágyból, akkor levágott belőle, hogy éppen beleférjen. Ha alacsony volt, akkor addig nyújtotta, míg az ágygal azonos hosszúságú nem lett.) A nyelvtan központú nyelvoktatásban a formák jellegzetességei, nehézségi fokuk szabták meg helyüket, tárgyalási módjukat a nyelvkönyvekben, így nagy kommunikációs értékkel bíró jelenségek kerültek háttérbe (lásd a tárgyesetet), a formák használatával kapcsolatos ismereteket pedig egyszerűen „levágták”, következésképpen a diák a saját következtetési képességeitől függően jutott hozzájuk (a rátermett tanárok kiegészítő magyarázatai mellett). De torzulásokat a funkciót irányító elvnek állító, a nyelvek formabeli eltérései fölött elsikló igyekezet is eredményezhet.

Illusztrációként vegyünk két esetet. Az elsőben a funkció s a hozzá tartozó nyelvi eszközök egyszerűbbek a magyarban, mint az angolban. Jó példa erre időrendszerünk:

a magyarban elméletben három igeidő van, de ezek közül valójában csak a múlt idő jelölt, az ún. jelen idő jövőbeli cselekvések kifejezésére is alkalmas, sőt az igeikötős igék jelene (a szláv nyelvekhez hasonlóan) valójában jövő időt jelez. Mi következik ebből? A jelen és jövő idejű cselekvések, történések megjelenítése a nyelvtanulás legkorábbi szakaszának része lehet, felesleges tehát késleltetni tanításukat (a képzeletbeli ágy nagyobb keretéhez nyújtva őket). Csak helyeselni tudjuk tehát, hogy az ECL a kezdő szinten kéri számon a jelen idő jövőként való használatát (bár „körülíráso”-nak ezt a módot nem nevezném).

Az persze gyakrabban megtörténik, hogy a (lényegesnek tartott) kommunikatív funkciót bonyolultabb forma jeleníti meg a magyarban, mint az indoeurópai nyelvekben. Ennek a helyzetnek a feloldására ez idáig két megoldás született, de egyikkel sem lehetünk maradéktalanul elégedettek. Az egyik, a Küszöbszint által mutatott megközelítési mód, mely relativizálja, figyelmen kívül hagyja az adott forma kiáltó magasabb nehézségi fokát (vagyis belefekteti a magyart az indoeurópai ágyba, nem törődve az ágyból kilógó részeivel).

A germán nyelvekben formailag nem okoz különösebb kihívást a cél kifejezése, mivel nagyrészt főnévi igenévvel történik, következésképpen a *Why do you learn Hungarian?* kérdésre a nyelvtanulás korai szakaszában is megfelelően képes válaszolni a nyelvtanuló: *To understand my relatives / Because I want to understand my relatives.* Ugyanennek a jelentésnek a visszaadása a magyar nyelvben már jóval gazdagabb morfológiai, szintaktikai háttérismereteket követel: az alábbi 1. mondatban a felszólító mód, az igeikötő használatának ismeretét a hogy-os konjunktívuszi mondatokban, a 2.-ban a perfektivitással, az igeikötő elválásának eseteivel kell tisztában lennie, a 3.-ban emellett még a műveltetés fogalmával.

Why do you learn Hungarian? Miért tanulsz magyarul?

To understand my relatives.

1. Hogy **megértsem** a rokonaimat.
2. Mert **meg akarom érteni** a rokonaimat.
3. Mert **meg akarom értetni magamat** a rokonaimmal.

Így nem csodálkozhatunk azon, hogy a Küszöbszint elvárása szerint „a nyelvtani szerkezetek és a szókincs terjedelme szentpontjából körülbelül a szokásos értelemben vett alapfokon, a nyelvhasználat szempontjából azonban ennél valamivel magasabb szinten” (Erdős 2000: 11), azaz a B1 szinten álló tanulójának kommunikációs képessége (elméletben) vetekszik az anyanyelvi beszélőével. Partnere egyetértését többek között a következőképpen keresi: „*Nem gondolod, hogy inkább ötkor kellene indulnunk?*”, sajnálkozását választékosan fejezi ki („*Igazán sajnálom, de a teljesítménye még mindig nem elfogadható.*”), ha kell, kellő tapintattal fejezi ki a véleményét: *Nem mondhatnám, hogy nagyon szeretem* (Erdős i. m. 154). Szintaktikai ismeretei hasonlóképpen gazdagok, hiszen ilyen mondatokat tud létrehozni:

Fontos (az), hogy elvégezzétek az egyetemet.

Akkora volt a kutyánk, mint egy borjú.

Az a fő, hogy ne menjen el tőle a kedved. (Erdős i. m. 346-47)

Magda arra gondolt, akivel tegnap ismerkedett meg.

Ez a helyiség alkalmas arra, hogy irodának használjuk. (Erdős i. m. 351).

Noha a Küszöbszint megemlíti, hogy a tanulás hatékonysága több tényezőtől függ, de a leírt célokat 360 órában elérhetőnek tartja Magyarországon tanulva. Ez őszintén szólva frusztráló mind a tanárok, mind a diákok számára. (Valóságos tanulókkal szerzett némi tapasztalattal a hátam mögött azt mondom, legalább ennek duplája szükséges ehhez az eredményhez.) Megjegyzem, az ORIGÓ nyelvvizsgában a szóban forgó ismeretek nagyjából a C1 szintnek felelnének meg.

A másik lehetőséget a bonyolultabb formák által okozott nehézségek megszüntetésére az ECL vizsga kínálja fel. Ez pedig a funkció redukálása a legegyszerűbb formára. (A Prokrusztesz-ág metaforánál maradván a funkciót a formával együtt a lehető legkisebbre nyesik.) Persze ez legtöbbször a szituációs tényezők, a regiszter jellemzőinek, végső soron a nyelvhasználat szociokulturális szabályainak a megsértésével jár együtt. Ez történik, ha az angol *sit down* kérés megfelelőjének a *Tessék leülni*, vagyis a *tessék + infinitívuszt* tesszük meg, nem foglalkozva a szociopragmatikai tényezőkkel, jelesül azal, hogy ez az alakzat a ráhatás ritka módja, a felek tegeződése esetén egyáltalán nem használatos, inkább ismeretlenek között, valamint hierarchikus, hivatalos viszonyban jelenít meg kéréseket vagy instrukciókat.

4. A szintezés kettős megfelelésen alapuló alapelveinek kidolgozásához

Az nem kétséges, hogy ha vállalkozik a szakma a saját, tartalommal megtöltött szintrendszerének kidolgozására, kettős kötésben kell ezt tennie; támaszkodnia kell a KER, a Küszöbszint minden előrevívő, az idők próbáját kiállt ajánlására, de nem hagyhatja figyelmen kívül finnugor nyelvünk formai sajátosságait, a magyar beszélőközösség nyelvhasználatának szociokulturális jellemzőit.

A *hogyan?* kérdésének kidolgozása az első közös feladatunk lenne. Befejezésül ezért csak néhány továbbgondolásra, vitára szánt alapelvet fogalmaznék meg.

1. Ne tartsunk attól, hogy a kommunikatív funkcióknak a magyar nyelv sajátosságaihoz való igazítása együtt jár azzal, hogy át kell írunk a KER-nek a szókinccsel, az egyes részkompetenciákkal szembeni elvárásait. A1 szinten a társalgási készségek továbbra is az egyszerű kapcsolatteremtésre, a mindennapi szükségletek konkrét kifejezésére stb. irányulhatnak, legfeljebb hangsúlyeltolódások lehetnek. A jövő idő említett sajátossága miatt például már itt elvárható, hogy ki tudja jövőbeli terveit fejezni, tudjon egyszerű, jövőbeli történeteket interpretálni. A tanácsok, javaslatok adását viszont a felszólító mód összetettsége miatt magasabb szinten várhatjuk el (az ECL-ben az A szint beszédszándékai között találkozunk velük).

2. Nem példa nélküli, követendő megoldásnak tűnik az elválaszthatatlannak vélt jelenségek eltérő szintekre helyezése, így egy-egy funkció könnyebb-nehezebb for-

mái mintegy kapcsot képeznének az alacsonyabb és magasabb szint között. Az igergozáson illusztrálva a gondolatot: a tárgyas alapragozás egyes száma (néhány fontos határozott tárggyal) zárhatná az A1 szintet, a többes száma, valamint az *s*, *sz*, *z* végű igék tárgyas paradigmája pedig nyithatná az A2 -t. Az A2-es szint a -t időjeles múlt idő leggyakoribb igéivel zárulhatna egyes számban mindkét ragozásban (a többes számot a percepció szintjén kellene ismernie). A B1-es szint a teljes múlt időt foglalná magába a felszólító mód -j jeles alakjaival kifejezhető ráhatásmódokig, valamint a létige, a *megy*, *jön*, *alszik*, *fekszik*, *eszik*, *iszik* igék általános ragozását imperatívuszban. Megjegyzem, a Profile deutsch-nak német nyelvre példamutatóan, német precizitással kidolgozott elvárásrendszerében (Glaboniat–Müller–Rusch–Schmitz–Wertenschlag 2005) rokon megoldásokat találunk.

3. Építhetnénk az egyes funkciók és a különféle szintekhez rendelhető formai megjelenítőik spirális vissza-visszatérésére. (A spirálisan tervezett haladási menet előnyeit sokszor, sokan hangoztatták.) Az elv alkalmazásában rejlő lehetőségek szükségességét hadd érzékeltessem (terjedelmi okokból vázlatosan) a főnévi igenévvel az ECL szintkövetelményein. Itt először a B szinten szintaxisbeli tudnivalóként találkozunk vele, mégpedig lakonikus tömörséggel: „a főnévi igenév funkciói”. Feltehetőleg a „szükség-szerűség, kötelezettség és lehetőség kifejezése” beszédszándékok megjelenítését rendelik hozzá az összeállítók. (Hogy a megfogalmazás az alábbi szerepeit mind magába foglalja-e, nem tudom: *Itt lehet dohányozni; Fontos tanulni; Ezt a problémát meg kell oldani. Meg kell tanulnod a matematikát. El kellene gondolkodnod.*). Tudjuk, hogy a jövőbeli cselekvések kifejezése is történhet főnévi igenévvel. Meg is találjuk e minőségében, de már a morfológiánál „igei személyragozás jövő időben” elnevezéssel. A hiányokról: az A1 szint beszédszándékai között ott találjuk a kedvelés, szeretet kifejezését (*szeretek/nem szeretek futni*), de a morfológiai követelmények között nincs ott az infinitívuszi alak. Megjegyzem, a beszédszándékok sora is bővíthető lenne a megszerzett/tanult képességekre (tudok síelni, nem tudok táncolni), az indirekt kérésekre, meghívásokra (*Jöjj táncolni?*), a mozgásigékhez köthető célok visszaadására: *Megyek vásárolni*. Nem találtam sehol a mindenképpen magasabb szintekre helyezendő, a cselekvések ismétlődését, szokásos voltát tükröző szerepét (*El szoktam felejtani.*).

Talán a fentiek alátámasztják az a meggyőződésemet, hogy a formák és funkciók, illetve a funkciók és formák kölcsönös megfeleltetésére épülő spirálisan építkező szintkritérium-rendszerrel egyfelől könnyebben rendet lehetne teremteni a szintek között, másfelől teljesebbé tehetnők a funkciók és formák leírását.

Írásom tárgya, a szintezés problematikája a magyar mint idegen nyelvben nyilvánvalóan érinti az oktatási folyamat minden fázisát a célok meghatározásától, a tananyag-tervezéstől a tananyagíráson, az osztálymunkán át a piramis csúcsán elhelyezkedő értékelésig. A mind a KER-nek, mind a magyar nyelv sajátosságainak megfelelő szintrendszer kidolgozása nem sokáig halasztható feladata a szakma művelőinek, de egyben izgalmas kihívás is. Az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszéke készséggel vállalja az irányító, koordináló szerepét e munkában, ezért kérek minden lelkes kollégát, hogy megkeresésünkre csatlakozzon hozzánk.

Irodalom

- Brown, P. – Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brumfit, Ch. – Finocchiaro, M. 1983. *The Functional-Notional Approach*. New York, Oxford University Press.
- van EK, J. A. – Trim, J. L. M. 1990. *Threshold Level*. Council of Europe. Cambridge, CUP.
- Dik, S. C. 1980. *Studies in Functional Grammar*. London, Academic Press INC.
- Erdős József 2000. *Küszöbszint*. Budapest, Műegyetemi Távoktatási Központ.
- Glaboniat, M. – Müller, M. – Rusch, P. – Schmitz, H. – Wertenschlag, L. 2005. *Profile deutsch*. Berlin, Madrid, München, Varsó, Bécs, Zürich, Langenscheidt.
- Halliday, Michael, Alexander 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London, Edward Arnold.
- Halliday, Michael, Alexander 1975. *Learning How to Mean*. London, Edward Arnold.
- Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. 1974. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press. Magyarul: A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In: Pléh–Terestyéni szerk. *Beszédaktus, kommunikáció, interakció*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1979.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. London, Longman.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. MagyarOK 1. *Magyar nyelvkönyv és nyelvtani munkafüzet A1–A2*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- Wierzbicka, A. 1991. *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.